

# L'usage de la vidéo en formation continue : un espace de réflexion sur les gestes professionnels à développer au cycle I

**Catherine Tobola Couchepin et Ismail Mili**

*Pour soutenir l'entrée des enfants dans les apprentissages au cours des premières années de scolarité, une formation est proposée aux enseignant-e-s du canton du Valais. Cette communication se centre sur les séances de didactique disciplinaire qui mettent en lumière les objets d'apprentissage et les gestes professionnels associés, en s'appuyant sur l'usage de la vidéo. Après avoir identifié les mécanismes de transposition qui se manifestent dans ces dispositifs de formation, nous observons la transformation des représentations concernant les gestes à mobiliser lors des différentes composantes de la pédagogie de transition au cycle I. Les résultats nuancent l'importance de l'utilisation de la vidéo pour soutenir la formation des enseignant-e-s, notamment en ce qui concerne l'analyse des activités initiées par les enfants et les gestes nécessaires pour accompagner leurs apprentissages.*

35

*To support children's entry into apprenticeship in the first years of schooling, training is offered to teachers in the canton of Valais. This communication focuses on the disciplinary didactics' sessions, which highlight learning objects and associated professional gestures, using video. Having identified the mechanisms of transposition that manifest themselves in these training arrangements, we observe the transformation of representations regarding gestures to be mobilized during the different components of the transition pedagogy at cycle I. The results nuanced the importance of using video to support teacher training, particularly in terms of the analysis of activities initiated by students and the gestures necessary to accompany their learning.*

## Introduction

Afin de soutenir la professionnalisation des enseignant·e·s du premier cycle de la scolarité obligatoire, la Haute École Pédagogique du Valais propose un CAS apprentissages fondamentaux qui se décline sur deux ans de formation. En effet, depuis l'automne 2022, le service de l'enseignement demande à chaque enseignant·e de déployer des temps de jeux pour les élèves du cycle 1 (enfants de 4 à 8 ans), partant du présupposé que le jeu, partie intégrante de la vie des enfants, est source de développement (Vygotsky, 1933/1978 ; Bodrova & Leong, 2011).

Truffer Moreau (2020) propose un dispositif pédagogique permettant de modéliser l'articulation entre les jeux – à l'initiative des élèves – et des activités structurées par l'enseignant·e. Inscrite dans une approche vygotkienne de l'apprentissage (Pacolat et al., 2022), la structure pédagogique proposée s'organise en cinq composantes : 1) les activités initiées par les enfants, qui ont une fonction de reconnaissance des particularités et connaissances de chaque enfant ; 2) les réunions, structure participative avec pour fonction le croisement des perspectives des élèves et de l'enseignant·e sur les objets de savoir (Bautier, 2006) ; 3) les activités à l'initiative de l'enseignant·e et, 4) les activités d'entraînement.

Au regard de notre problématique, notons que nous considérons ici les activités à l'initiative de l'enseignant·e (3) et les activités d'entraînement (4) comme équivalentes, dans le sens où elles sont toutes deux structurées par l'enseignant·e pour atteindre un objectif spécifique. L'unité de liaison de toutes ces activités est la cinquième composante, soit le savoir hébergé par ces différentes activités (Tobola et al., 2024a).

Ainsi, pour soutenir la professionnalisation des enseignant·e·s exerçant dans les premiers degrés de la scolarité, il s'agit d'identifier le maillage entre les différentes activités avec le fil des savoirs issus du plan d'études en vigueur, organisé en domaines disciplinaires (Laparra & Margolinas, 2016). Cette contribution questionne l'usage de la vidéo pour soutenir le développement des gestes professionnels à mobiliser dans ce cadre.

Après avoir caractérisé ces gestes et précisé certaines de leurs composantes, nous situons et analysons le dispositif sous l'angle de la transposition didactique (au sens de Chevallard, 1985) des savoirs professionnels en jeu.

## Cadre théorique

### Une distinction dans l'activité de l'élève à l'aide de la Théorie des Situations Didactiques (connaissance vs savoir)

Nous effectuons un premier choix sémantique en référence à la Théorie des Situations Didactiques (Brousseau, 1998) qui distingue les connaissances (mobilisées en action) des savoirs (mobilisés en situation et qui découlent d'un Processus d'Institutionnalisation) : comme évoqué dans la section précédente, la particularité des activités à l'initiative des élèves réside dans le fait que l'élève évolue dans un cadre ou un milieu non structuré par l'enseignant-e. Bien que ce/cette dernier-ière puisse exercer un certain contrôle sur le matériel utilisé par les élèves, nous considérerons ces activités comme révélatrices des connaissances de l'élève qui se manifestent à travers ses actions, qu'elles soient verbales, gestuelles, ou autres.

Ainsi, alors que l'enseignant-e, à l'aide d'observations, bénéficie d'indicateurs relatifs aux différentes connaissances mobilisées par les élèves, il ou elle doit être en mesure de les associer à des savoirs institutionnellement reconnus (savoirs à enseigner), mais également d'évaluer l'écart entre lesdites connaissances (mobilisées en acte) et ces savoirs institutionnels, le tout dans des conditions qu'il ou elle ne contrôle pas complètement. Même en aménageant un cadre ouvert avec l'intention de favoriser l'émergence de certains savoirs, l'enseignant-e n'est pas en mesure d'anticiper et de contrôler complètement les savoirs qui vont potentiellement émerger des activités.

37

### La nécessaire prise en compte de deux institutions

Pour cette étude, notre questionnement sur la formation continue des enseignant-e-s se situe ainsi à l'interface entre deux institutions. D'une part l'institution école où vivent les savoirs scolaires, issus du Plan d'Études (en l'occurrence, pour la partie francophone de la Suisse, le PER). D'autre part, l'institution de formation où vivent les savoirs professionnels, travaillés par des enseignant-e-s sur la base de dispositifs élaborés par des formateur-trice-s.

En considérant la transposition de ces savoirs professionnels, on notera que ceux-ci découlent d'un contexte et de divers objectifs institutionnels (dans le cas qui nous concerne, l'injonction de favoriser des périodes de jeux pour les élèves afin de favoriser leur développement d'élève et leur apprentissage des savoirs tels qu'attendus et prescrits dans le PER) ; ils sont alors circonscrits et identifiés par un-e formateur-trice (transposition externe) qui se les approprie. Puis, en fonction de ses représentations ou conceptions, celui-ci aménage des dispositifs qui permettront aux enseignant-e-s de travailler ce savoir professionnel (qui, à la suite de cette transposition interne, devient alors un savoir enseigné au sein de l'institut de formation).

Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous questionnons la transposition interne par le/la formateur·trice des gestes professionnels de l'enseignant·e permettant le maillage entre les connaissances hébergées dans les activités à l'initiative des enfants et les savoirs scolaires à travailler prescrits dans le PER. Dans le cadre de la pédagogie de la transition, il s'agit de développer différentes compétences professionnelles spécifiques telles que l'identification et la classification des savoirs, l'évaluation, la planification et l'accompagnement des élèves.

Schématiquement, nous représentons ceci de la manière suivante :

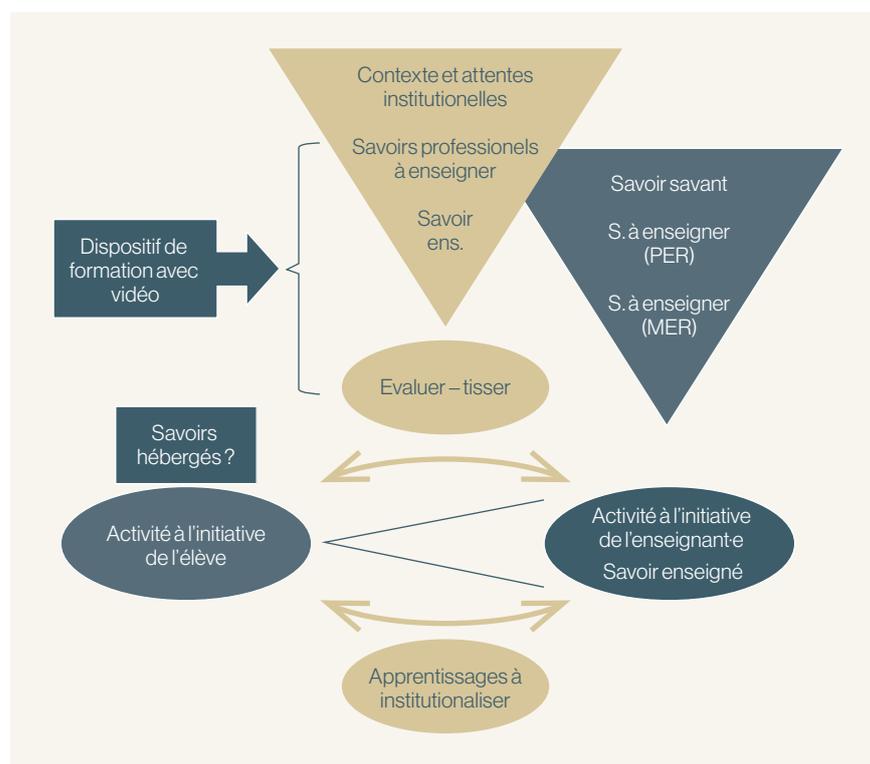


Schéma 1 : Transposition des gestes à acquérir pour accompagner l'apprentissage des élèves dans le cadre de la pédagogie de la transition.

### Composantes du geste professionnel (maillage) à transposer

Ainsi, l'identification par l'enseignant·e des savoirs institutionnels potentiellement mobilisés dans les activités à l'initiative des enfants nécessite une évaluation (vue, au sens de Reuter et al., 2013, comme une prise d'informations sur les productions des élèves) quelque peu novatrice : le milieu didactique n'étant préalablement pas aménagé, l'enseignant·e devra repérer des indicateurs parmi les diverses connaissances mobilisées en action par les élèves.

De plus, la prise en charge du processus d'institutionnalisation (transformation de ces connaissances en savoirs) questionne la posture de l'enseignant-e. Quel accompagnement propose-t-il/elle à ses élèves dans le cadre des activités à l'initiative des enfants ? Quel soutien à la formulation ou à la décontextualisation propose-t-il/elle à ses élèves ?

Nous questionnons ainsi les composantes « évaluation » et « accompagnement » du geste de maillage effectué par l'enseignant-e.

En effet, malgré une absence apparente de structuration durant les activités à l'initiative des élèves, l'enseignant-e aménage les conditions dans lesquelles elles se déroulent (matériel, temps à disposition, etc.). Ainsi, il/elle peut : 1) calibrer les aménagements grâce à son expérience et la probabilité que certain-e-s élèves reproduisent des scénarios attendus (et mobilisent par ricochet des connaissances), 2) sélectionner, parmi l'ensemble des savoirs potentiels hébergés par les activités des enfants, celui ou ceux qui s'inscrivent dans une progression souhaitée.

Nous questionnons ainsi les composantes « choisir » et « planifier » du geste de maillage effectué par l'enseignant-e et notre question de recherche peut dès lors se formuler comme suit : Dans quelle mesure une formation présentant des situations professionnelles à l'aide de vidéos permet-elle de modifier les représentations des enseignant-e-s quant aux gestes professionnels spécifiques (choisir ; planifier ; accompagner ; évaluer) au cycle I ?

## Méthodologie

39

Pour répondre à cette question, nous récoltons des données issues de la formation dont il est question dans ce chapitre qui s'articule sur quatre demi-journées (4 fois 3 heures) au sein d'une formation continue plus large, le CAS « apprentissages fondamentaux » de la HEP du Valais (cette formation a pour objectif de former des enseignant-e-s du cycle I aux gestes professionnels spécifiques relatifs à l'articulation entre jeux et activités structurées par les enseignant-e-s). À la demande des responsables de la formation, les quatre temps de formation avaient pour objectif de soutenir les enseignantes<sup>2</sup> dans l'identification des savoirs hébergés dans les activités à l'initiative des enfants afin de pouvoir tisser des liens avec les savoirs à enseigner (issus du PER ou protodisciplinaires) en mathématiques et langue d'enseignement (schéma ci-dessus). Nous partons du principe que l'usage de la vidéo pour soutenir l'observation de gestes professionnels d'expert-e-s (Ria & Lussi Borer, 2015) et l'analyse collaborative durant la formation soutiennent leur professionnalisation.

Afin de permettre aux participantes d'identifier les savoirs de même que les gestes professionnels à conscientiser, les formateur-trice-s en charge du dispositif ont choisi l'usage de vidéos dont les extraits donnent à voir des activités à

.....  
2 Les participantes à cette formation continue étant uniquement des femmes, la suite de ce texte sera déclinée au féminin.

l'initiative des enfants et des réunions. Ces vidéos sont issues d'une recherche plus large menée auprès de quatre classes d'enseignantes expertes suivies durant 18 mois (Michelet et al., 2022). Pour chaque discipline (français et mathématiques), des extraits courts sont choisis. Ils répondent à plusieurs critères : montrer un temps d'activité à l'initiative des élèves, présenter des interactions entre élèves mais également avec l'enseignante, donner la possibilité d'identifier les savoirs disciplinaires potentiels. L'échange réflexif et collaboratif soutenant l'analyse des extraits vise à identifier les savoirs et les gestes professionnels à déployer. Plusieurs extraits courts sont visionnés à plusieurs reprises. Ils sont discutés en petits groupes puis en plénière durant les séances de formation. Pour chaque extrait, les formées identifient les savoirs hébergés et les potentiels liens à tisser avec le PER. Des réunions menées par des enseignantes expertes sont également analysées pour pointer les gestes professionnels déployés.

Les données récoltées auprès des enseignantes en formation sont issues d'un même questionnaire soumis à deux reprises : avant et après les quatre séances. Un tableau à double entrée est proposé et les enseignantes ont l'opportunité d'y répondre dans le cadre du cours. Il s'agit de choisir et d'argumenter les trois gestes les plus importants dans sa pratique professionnelle en les situant par rapport aux composantes de la pédagogie de la transition. La consigne est la suivante :

- Choisir et compléter les trois cases qui vous semblent les plus « importantes » ou auxquelles vous avez le plus fréquemment recours dans la pratique professionnelle.
- Y décrire voire justifier vos actions d'enseignement (de manière générale et/ou plus spécifiquement pour les maths et/ou la langue d'enseignement)

	Activités à l'initiative de l'enfant	Réunion	Activités à l'initiative de l'enseignante
Choisir			
Planifier			
Accompagner			
Évaluer			

Tableau 1: Document complété par chaque enseignante avant et après les quatre séances avec vidéo

Sur les 18 enseignantes des participantes<sup>3</sup>, les réponses sont principalement analysées au niveau qualitatif (analyse de contenu des réponses apportées).

.....  
<sup>3</sup> En supposant que chaque case soit sélectionnée par un nombre suffisant de participantes (> 5), la convergence théorique suivrait une loi théorique de Chi Carré (6) – ou de Fischer – ce qui nécessiterait un échantillon de plusieurs dizaines de personnes pour bénéficier d'un test fiable.

## Résultats et analyses

Les répondantes qui devaient pointer les trois actions les plus importantes relatives aux différents temps de la pédagogie de la transition en mentionnent souvent plus : de trois à sept actions. Les réponses des 15 enseignantes sont dès lors toutes comptabilisées. Ce résultat nous indique que plusieurs enseignantes ne hiérarchisent pas les actions ou les temps et identifient chaque moment comme nécessitant une attention particulière de leur part. Les choix ne sont pas plus restrictifs après le temps de formation. En effet, nous comptabilisons 62 actions relevées comme importantes avant le temps de formation et 63 après.

En comparant les réponses avant et après l'intervention (cf. tableau 2), certaines particularités sont visibles pour chacun des trois moments de la pédagogie de la transition.

		Activité à l'initiative des enfants	Réunion	Activité à l'initiative de l'enseignante
Avant	Choisir	6	8	3
	Planifier	2	1	11
	Accompagner	7	5	3
	Évaluer	8	2	6
Après	Choisir	9	8	3
	Planifier	1	1	10
	Accompagner	6	5	5
	Évaluer	8	2	5

41

Tableau 2 : Réponses au document complété par chaque enseignante avant et après les quatre séances avec vidéo

La lecture du tableau donne à voir les actions plébiscitées par les enseignantes avant et après le temps de formation et permet de dégager une certaine similitude entre le pré et le post test.

Une légère évolution semble toutefois apparaître selon les composantes de la pédagogie de la transition, de même que selon les actions professionnelles à déployer.

### Actions professionnelles à déployer selon les composantes de la pédagogie de la transition

Il apparaît toutefois que les différentes composantes de la pédagogie de la transition requièrent des actions différentes. Les réunions nécessitent principalement

des choix de la part de l'enseignante (8 réponses sur 16, soit 50 % des réponses avant et après le temps de formation). S'agissant des activités à l'initiative de l'enseignante, l'action plébiscitée est la planification (11 réponses sur 23 avant ; 10 réponses sur 23 après, soit un peu moins de 48 % des réponses), sans évolution manifeste. Ceci peut être dû à plusieurs raisons : ces deux composantes de la pédagogie de la transition sont relativement connues par les enseignantes en formation, l'échantillon est relativement restreint et le temps spécifique de formation didactique questionné est relativement court.

Les actions professionnelles relatives aux activités à l'initiative des enfants, quant à elles, sont plus disparates et semblent évoluer entre les deux temps de formation. En effet, alors qu'avant la formation les enseignantes indiquent devoir particulièrement évaluer les activités à l'initiative des enfants (8 réponses sur 23, soit 35 % des réponses), elles indiquent devoir plus particulièrement effectuer des choix après la formation (9 réponses sur 24, soit 37.5 %). Cette légère évolution s'explique probablement par la nouveauté à laquelle les enseignantes sont confrontées (Tobola et al., 2024 b). Elles ont reçu l'injonction de travailler à partir des activités des enfants mais ne sont pas encore accoutumées à identifier les connaissances hébergées, à accompagner les élèves dans leurs apprentissages et à tisser des liens avec les savoirs attendus dans le PER. Dès lors, la nécessité de les accompagner en formation sur la base de vidéos apparaît.

### **Les actions professionnelles à soutenir en formation**

La planification semble essentielle pour les activités à l'initiative des enseignantes. Une enseignante écrit : « Je présente des notions qui ne sont pas forcément rencontrées dans les jeux des enfants ou pour aborder les savoirs d'une autre manière. » Une autre souligne : « Mes activités sont planifiées selon une progression logique des apprentissages. Elles sont cependant liées aux intérêts des élèves à l'instant T. » On perçoit dans ces deux propositions le souci de transposer les savoirs à enseigner afin d'assurer les apprentissages des notions prescrites par les PER tout en s'adaptant à la classe (transposition interne).

Après le temps de formation, les enseignantes identifient le besoin de choisir les savoirs au sein des activités à l'initiative des enfants et des réunions. Une enseignante précise : « Je choisis les activités que je mets en place dans la classe en libre accès aux élèves. Elles sont choisies en fonction des besoins des enfants mais aussi en fonction de mes objectifs. Il est également important pour moi que l'enfant puisse choisir et aller vers les activités de façon autonome selon son besoin. » Une autre relève : « Je choisis ce qui peut être intéressant de reprendre en rapport avec les objectifs du PER. Je donne les outils aux élèves pour qu'ils aillent plus loin ou juste pour qu'ils aient les bases pour bâtir leurs apprentissages. » Le choix se traduit également par le matériel mis à disposition afin que les enfants puissent « entrer dans les disciplines » et « avoir du temps ». Concernant les réu-

nions, le choix se traduit par l'identification du « savoir à mettre en lumière, à conceptualiser » de même que le choix « d'une réalisation des élèves ».

L'évaluation est plébiscitée au sein des activités qu'elles soient à l'initiative des enfants ou de l'enseignante. L'accompagnement, quant à lui, apparaît comme un geste transversal : il permet de « questionner les élèves, de nourrir les échanges, de leur faire éprouver le besoin et l'intérêt d'apprendre, de mettre les bons mots de vocabulaire ou des gestes précis selon les besoins, de faire évoluer le jeu ». Lors des réunions, l'enseignante accompagne les élèves en guidant la réunion, en questionnant les élèves, en les faisant réfléchir ensemble à des solutions et des idées, en synthétisant les savoirs institutionnalisés et en allant plus loin. L'accompagnement lors des activités à l'initiative de l'enseignante, quant à lui, se traduit par de la différenciation ou du questionnement des élèves afin qu'ils approfondissent leur raisonnement. Une répondante ajoute que l'accompagnement durant les activités à l'initiative des enfants a pour but de soutenir l'enseignement explicite en rendant « visibles mes propres stratégies pour les transmettre aux élèves et les pousser à faire de même, à expliquer leurs stratégies pour les partager au reste de la classe ».

## Conclusion

Dans le cadre des premiers degrés de la scolarité, construire les apprentissages à partir des activités initiées par les enfants est gage de progression tout en prenant soin de chacun·e (Bodrova & Leong, 2011). De récentes directives institutionnelles ont rendu nécessaire la création de programmes de formation pour les enseignant·e·s. Ces formations visent, dans le contexte de la pédagogie de la transition (Truffer Moreau, 2020), à explorer la connexion entre les activités à l'initiative des enfants et celles choisies par l'enseignant·e. Leur objectif est d'affiner un ensemble de compétences professionnelles spécifiques. Cela inclut la capacité à identifier et classer les différents savoirs, ainsi qu'à évaluer, planifier et soutenir efficacement les élèves dans leur parcours d'apprentissage (Tobola et al., 2024 b, 2024 c). Ces composantes ont été révélées par l'étude des transpositions des différents savoirs en jeu (celle concernant les savoirs mobilisés par l'élève et celle des savoirs professionnels déployés par l'enseignant·e) (Michelet et al., 2022).

Identifier les savoirs hébergés dans les activités initiées par les enfants et tisser des liens avec les savoirs à travailler tels que prescrits dans les plans d'études est une gageure. L'analyse collaborative d'extraits vidéo des activités d'enfants et des interactions avec des enseignant·e·s expert·e·s représente un bon soutien à la formation. En suivant une équipe de 18 enseignantes sur quatre séances de formation continue, il ressort que les pratiques professionnelles liées aux activités à l'initiative des enfants présentent une grande variété et connaissent une évolution nuancée au fil de la formation. Avant celle-ci, les enseignantes rapportent un

besoin marqué d'évaluer les activités des enfants. Après la formation, cependant, elles soulignent davantage l'importance de faire des choix éclairés. Partir des activités initiées par les enfants pour construire son enseignement en tenant compte des intérêts et des besoins des enfants (Paccolat et al., 2022) nécessite une bonne connaissance des savoirs à travailler, de même que le déploiement de plusieurs gestes professionnels et surtout l'identification des savoirs hébergés dans les activités des enfants.

Par l'usage de l'analyse collaborative de vidéos en formation continue, les enseignant-e-s ont l'occasion de prendre davantage conscience de l'importance de déployer des gestes complexes et de faire des choix des savoirs à pointer. Si les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche accompagnant une formation continue ne permettent pas de tirer des conclusions définitives quant à l'usage de la vidéo en formation, les changements observés, même s'ils ne sont pas significatifs, encouragent cependant le recours à la vidéo pour faire évoluer la conscientisation et le déploiement des gestes professionnels des enseignant-e-s.

Il apparaît nécessaire de concevoir un dispositif de formation plus intégré et prolongé, incluant l'utilisation de vidéos issues directement de la pratique professionnelle des enseignant-e-s afin de renforcer l'efficacité de la formation. Par ailleurs, partir des jeux et des activités déployées par les jeunes enfants dans le cadre des temps d'enseignement étant relativement nouveau, l'utilisation de la vidéo apparaît intéressante pour soutenir l'interaction entre les activités à l'initiative des enfants et celles à l'initiative de l'enseignant-e. L'identification de ce qui s'y joue en termes de développement des savoirs et de gestes professionnels permettrait de soutenir la formation et, par ricochet, les apprentissages des enfants.

## Références bibliographiques

- Bautier, É. (2006). *Apprendre l'école et apprendre à l'école : Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Éditions de la Chronique sociale.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield)*. La pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les Premiers Apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littérature*. De Boeck.
- Michelet, V., Tobola Couchepin, C. & Paccolat, A. (2022). L'apprentissage du langage scolaire en 1–2H : construction et mise à l'épreuve d'un cadre épistémologique. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari* (pp. 438–452). <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.74>
- Paccolat, A., Tobola Couchepin, C. & Michelet V. (2022). *Du langage familial au langage scolaire en 1–2H : chronique d'une transition*. Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique. <https://doi.org/10.58098/lffl/2022/1/755>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Évaluation. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Eds.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 101–105). De Boeck Supérieur.
- Ria, L. & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation*. (p. 101–117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0101>
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. & Michelet, V. (2024 a). Soutien au langage scolaire par les régulations interactives : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. *Education et Formation, E-323*, 165–180. <https://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. & Michelet, V. (2024 b). Soutenir l'entrée dans les apprentissages scolaires : un dispositif de formation à partir de pratiques expertes. Dans Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde*. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. 4, p. 245–259). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. & Michelet, V. (2024 c). Le Cahier de réunion : un outil d'évaluation et d'inclusion dans les premiers degrés de la scolarité. *La Revue LEeE*, 9, 1–20. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/211>
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy & S. Duval (Eds.), *Pratiques enseignantes et apprentissages fondateurs de la scolarité et de la culture*. Chronique Sociale.
- Vygotski, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35–45.